

Metodologías en investigaciones sobre producción de textos narrativos con niños

Diana De Castro
Universidad Del Valle - Colombia

Resumen

El artículo presenta una revisión de diferentes propuestas metodológicas en investigaciones sobre producción textual con niños, con un énfasis en los textos narrativos. Las características de los diseños metodológicos permiten reconocer distintas tensiones que le exigen al investigador posicionarse frente a un conjunto de posibilidades para plantear una actividad de escritura. Posterior a esta revisión, se presenta la metodología de la investigación desarrollada sobre escritura colaborativa entre niños en el computador y los análisis realizados a esta metodología. De este modo, el texto contribuye con la reflexión sobre las metodologías de trabajo con niños, los estudios sobre producción textual y las prácticas de escritura en diferentes entornos, entre ellos el escolar.

Palabras-clave: procesos de escritura, textos narrativos, escritura colaborativa, niños.

Methodologies in investigations about the production of narrative texts with children

Abstract

This paper presents a critical review of a variety of methodological proposals used in the research on children's textual production with emphasis on narrative texts. The characteristics of the methodological designs of the studies analyzed in the paper allow us to recognize the distinctive tensions that lead the researcher to assume a position regarding a set of contrasting alternatives to propose a writing activity. After the review, both the methodology of an investigation developed for studying children's computer-mediated, collaborative creative writing and the analysis of such methodology, will be presented. Therefore, the paper contributes to the reflection about the methodologies utilized in the research on children, textual production, and writing practices within different contexts, among them school settings.

Keywords: Writing processes, narrative texts, collaborative writing, children.

Metodologias em pesquisas sobre produção de textos narrativos com crianças

Resumo

O artigo apresenta uma revisão de diferentes propostas metodológicas em pesquisas sobre produção textual com crianças, com ênfase nos textos narrativos. As características dos desenhos metodológicos permitem reconhecer diferentes tensões, as quais exigem que o pesquisador se posicione frente a um conjunto de possibilidades para formular uma atividade de escrita. Posterior a esta revisão, apresenta-se a metodologia de investigação desenvolvida sobre escrita colaborativa entre crianças com o uso do computador. Desse modo, o texto contribui com a reflexão sobre as metodologias de trabalho com crianças, os estudos sobre produção textual e as práticas de escrita em diferentes contextos, entre eles o escolar.

Palavras-chave: processo de escrita, textos narrativos, escrita colaborativa, crianças.

Métodes des recherches sur la production de textes narratifs d'enfants

Résumé

L'article présente une révision de différentes propositions méthodologies pour la recherche sur la production textuelle avec des enfants, plus spécifiquement sur la production de textes narratifs. Les caractéristiques des démarches méthodologiques permettent d'identifier différentes tensions par rapport au positionnement du chercheur face aux propositions d'une activité d'écriture. Après cette révision, on présente la méthode de recherche développée sur l'écriture collaborative avec des enfants lorsqu'elle est à l'ordinateur et aussi, l'analyse autour de cette méthode. Ainsi, ce document contribue à la réflexion autour des méthodologies du travail avec des enfants, des études sur la production textuelle et des pratiques d'écriture dans différents environnements, y compris l'école.

Mots-clés: processus d'écriture, textes narratifs, écriture collaborative, enfants.

Introducción

Diferentes disciplinas presentan un interés recurrente en torno a cómo promover y cómo estudiar la producción textual en niños. En este artículo nos planteamos la pregunta por las decisiones que enfrenta el investigador para diseñar una actividad de escritura. De igual modo, presentamos y analizamos una propuesta para estudiar la escritura colaborativa entre niños. Reconocemos la importancia de reflexiones metodológicas que expliciten el abanico de opciones en las actividades de escritura y las implicaciones de estas selecciones.

Para empezar, es importante situar brevemente algunas tendencias en el estudio de las investigaciones sobre escritura. La discusión sobre los métodos de escritura sobrepasa los estudios de la relación entre lo oral y lo escrito, entre la alfabetización y la escolarización (Scribner & Cole, 1981), envolviendo áreas de interés de la lingüística, la pedagogía y la psicología. En el abordaje de la producción textual destacamos dos aproximaciones, una primera en que la producción escrita de los niños es analizada desde un punto de vista del modelo adulto, y otra que se interesa en conocer cómo los niños desarrollan sus propias concepciones acerca de cómo contar una historia y cómo producir conocimiento a lo largo del desarrollo (Cook-Gumperz & Green, 1986; Rocha & Costa Val, 2003; Scinto, 1986). Esas dos aproximaciones desencadenan en una serie de estudios a través de diferentes métodos empíricos, generando investigaciones

que se proponen preguntas y objetos de estudio diferentes, los que son abordados desde perspectivas conceptuales distintas.

Con relación a la producción textual de niños, la tendencia en investigación se centró inicialmente en la apropiación del código escrito, en elementos gramaticales y la conservación de la secuencia de la historia de acuerdo con los géneros textuales. Después los estudios comienzan a comparar escritos de novatos con escritores expertos, así como su forma de proceder y los procesos cognitivos puestos en marcha por ambos. Uno de los recursos metodológicos usados son los protocolos orales elaborados a partir de entrevistas con autores expertos y novatos en actividades individuales. Estos estudios muestran una vía para estudiar el desarrollo de la producción textual en la que se comparan los desempeños de los niños con el modelo adulto, la que a su vez llevó a la descripción de etapas y modelos de escritura que el alumno debería practicar para tornarse un buen escritor.

Posteriormente, en las tendencias en investigación sobre producción textual se fortalece el estudio de las prácticas de escritura, lo que deriva en preguntas por las prácticas educativas de los niños en la escuela. Para apoyar a los niños y adolescentes en la producción textual, se proponen actividades de intervención en el colectivo del aula de clase que comienzan a valorizar el dialogo entre los alumnos en las diferentes etapas del proceso. En particular, en la revisión y corrección entre pares. Además, se considera que pueden ser enseñadas estrategias de escritura con foco en la coherencia y la cohesión textual.

Recientemente, los terrenos de la investigación sobre escritura se han extendido al reconocer la escritura como práctica social. En consecuencia, empieza a estudiarse la escritura en diferentes sistemas sociales y culturales. Así, a la pregunta por las prácticas de escritura en la escuela, se suman las prácticas en la familia, en la biblioteca, en el grupo de pares, en comunidades virtuales. Lo que lleva a reconocer diversas formas de escritura dependiendo del género discursivo, las herramientas mediadoras y las reglas de funcionamiento de cada registro semiótico, por ejemplo, el chat, las narrativas en plataformas multimodales, la participación en foros virtuales y en las narrativas transmedia.

En este artículo presentamos una propuesta metodológica para el estudio de la escritura colaborativa entre niños mediada por el computador que considera el desarrollo visto en su devenir. Lo anterior quiere decir que no reconocemos la pertinencia de comparar al niño con el modelo adulto, sino por el contrario acercarse al niño desde sus singularidades, sus procesos en desarrollo, sus formas de composición textual y de construcción del conocimiento. Nuestro interés es el proceso de composición de textos narrativos entre pares de la forma como los niños lo constituyen, lo que permite evidenciar las contradicciones, desafíos y exigencias que enfrentan, y las formas como van resolviendo las situaciones. Una propuesta semiestructurada que crea un escenario desafiante, como en nuestro caso crear un

libro de cuentos a ser publicado les exige a los niños decidir sobre sus procesos y situarse como escritores. Al tiempo que nos permite evidenciar los diferentes ritmos y dinámicas que se configuran en la producción textual conjunta.

Para el desarrollo del texto, en primer lugar hemos decidido plantear algunas tensiones que reconocemos en diferentes diseños metodológicos que focalizan sobre producción textual de niños, en particular de narraciones. Las nombramos como tensiones al reconocer que en cada diseño el investigador se ve enfrentado a posicionarse frente a un conjunto de posibilidades que se mueven entre alternativas opuestas o por lo menos diferentes. Nombrarlas como tensiones implica que no se trata de decisiones absolutas del tipo presencia vs. ausencia, sino que el diseño puede ubicarse en uno de los grados entre la tensión como un continuo. Es importante reconocer estas tensiones porque nuestras decisiones metodológicas se sitúan en el interior de ellas y de las implicaciones que tienen.

En segundo lugar, presentamos la propuesta metodológica que utilizamos en nuestra investigación (autor, 2017). La compartimos con el fin de ofrecer algunas herramientas metodológicas que contribuyan con la reflexión sobre los estudios de escritura colaborativa entre niños y las prácticas educativas. En este sentido, más que proponer este diseño metodológico como un modelo, lo proponemos como una fuente provocadora para la reflexión y la crítica que contribuya con las planeaciones que en cada proyecto se realicen. Finalizamos el capítulo con una reflexión tanto sobre el diseño metodológico propuesto como sobre las tensiones presentadas.

Algunas tensiones en las propuestas metodológicas

Hemos decidido sintetizar en un cuadro las tensiones que identificamos en los distintos diseños metodológicos, en particular en los tipos de tareas para estudiar las composiciones de narraciones en niños, aunque también retomamos otros tipos de géneros discursivos.

Tabla 1. Tensiones en diseños metodológicos sobre producción textual de niños

1	Tipo de registro semiótico	Producción de narraciones orales o escritas
		Producción de narraciones multimodales
2	Focalización del estudio	Estudio del producto textual
		Estudio del proceso de producción textual
3	Tipo de referente para valorar los textos	Comparación del texto o decisiones durante el proceso de los niños con criterios del adulto y/o experto
		Situar como referente el propio proceso del niño: re-escrituras, re-narraciones o decisiones previas
4	Estructuración de las tareas	Tarea estructurada
		Tarea abierta
5	Participantes	Producción de narraciones de forma individual
		Producción de narraciones de forma grupal
6	Artefacto mediador	Narraciones escritas con lápiz y papel - "escritura tradicional"
		Escritura mediada por la tecnología digital, por ejemplo a través del computador, tableta, celular
7	Tipo de fuente para incitar la narración	Fuentes verbales
		Fuentes multimodales
8	Sentido de la tarea para los niños	Privilegio del objetivo del investigador o del docente, sobre el sentido del niño
		Reconocimiento del sentido de la actividad para el niño

Tradicionalmente la primera tensión se situaba en el estudio de las composiciones en la oralidad y en la escritura, lo que llevó a estudiar las características de cada registro semiótico y las producciones que se configuraban en cada una de ellas (Vygotski, 1982; Cassany, 1997; Blanche - Benveniste, 1998; Ong, 1999, Calsamiglia & Tusón Valls, 2001, Calsamiglia, 1994). Los niños desde muy temprana edad comienzan a narrar sus vivencias, como en el caso de los soliloquios, como una forma de construir significados e interpretar las experiencias (Bruner, 1988, 1995). El análisis de las narraciones orales con niños se ha centrado en una perspectiva del desarrollo del lenguaje cuando aún no han accedido al código escrito. Así, estudios empíricos indagan

por el establecimiento de relaciones entre los eventos relatados al estudiar las re-narraciones en el habla espontánea de niños pequeños y narraciones orales de niños mayores, las que manifiestan cómo se va reestructurando el texto y estableciendo una mayor coherencia en el pensamiento de quien narra (Levy, 2003).

En relación con la escritura, una tendencia más tradicional se sitúa en estudiar cómo los niños se van apropiando del código escrito y de las reglas gramaticales. Posteriormente, se abre el interés por los textos que escriben los niños y las características textuales de sus producciones: cómo los niños van configurando las figuras de ficción del narrador y el narratario (Orozco; Correa; Conde & Hurtado, 2002), la forma cómo los niños plantean la intencionalidad y el conflicto en el texto narrativo escrito (Orozco & Correa, 2001), o el establecimiento de la coherencia y la cohesión en el texto narrativo (Cain, 2003; Hickmann & Schneider, 2000; autor, 2012). También los estudios se han centrado en la forma cómo los niños dan cuenta de los procesos cognitivos implicados en la producción textual: la planificación, la revisión y la textualización (autor, 2012; McCutchen 1995; Bereiter & Scardamalia, 1987).

En la actualidad, los niños son usuarios de diferentes tecnologías digitales, lo que ha despertado el interés de los investigadores por la multimodalidad en las producciones textuales y por conocer cómo los niños escriben a través de estas herramientas (Schultz, 2006; Jewitt, 2008). Es importante reconocer que cada modalidad en la producción textual tiene unas reglas de funcionamiento diferentes y hace parte de prácticas sociales particulares. Así, las situaciones comunicativas en que tienen lugar, las características del género discursivo, el tipo de herramienta mediadora – lo que posibilita y restringe– crea unas formas de configuración diferentes para la producción textual de los niños que es importante considerar en las propuestas metodológicas y en los análisis.

La segunda tensión propuesta alude a la focalización del estudio sobre el producto textual o el proceso de composición textual. Los estudios anteriores a la década de 1980 surgen de una perspectiva de la escritura como producto, en contraste después de los 80 los investigadores empiezan a orientarse hacia los aspectos cognitivos de la escritura, lo que lleva a un interés por procesos como la revisión (Camps, 1992; Severinson Eklundh & Kollber, 1996). En este sentido, cuando el estudio focaliza sobre el producto, la propuesta metodológica considera un único texto, generalmente el escrito final. A diferencia al considerar el proceso es preciso realizar un seguimiento a través de diferentes producciones textuales, tales como re-escrituras o re-narraciones orales, registro de conversaciones que den cuenta de la forma como los niños como autores configuran el texto al permitir acceder a las negociaciones, establecimiento de acuerdos o toma de decisiones (autor, 2012, 2014, autor, en prensa).

La tercera tensión corresponde al referente establecido para analizar los textos o el proceso. En algunos estudios se utilizan para analizar los textos y las decisiones de los niños un referente externo que corresponde a los criterios que tendría el

adulto o el experto (Bereiter & Scardamalia, 1987). Una tendencia adultocentrista en los estudios del desarrollo ha sido identificada hace varias décadas (Bresson & De Schonen, 1984). En este sentido, la tensión incluye la alternativa de situar como referente el propio proceso del niño, por ejemplo, los cambios en las decisiones sobre el texto, las opciones de corrección consideradas, las revisiones del texto intentado, las discusiones sobre qué narrar y cómo hacerlo, las re-escrituras y las re-narraciones. En un reconocimiento de la importancia de realizar un seguimiento del proceso y de sus transformaciones desde su propio devenir.

La cuarta tensión señalada corresponde al grado de estructuración de la tarea y el tipo de información que propone a los niños como escenario para la elaboración de una composición. En la investigación en escritura, reconocemos tareas que ofrecen una mayor estructura para la producción textual, como por ejemplo, la propuesta de una matriz generativa que ofrece información sobre la estructura del texto narrativo (Orozco & Correa, 2001; autor, en prensa), diseños Pre-test – Intervención – Post-test (Orozco & Correa, 2001), diseños de versiones experimentales de textos para producir re-narraciones (Hickmann y Schneider, 2000), comparaciones entre producciones textuales derivadas de diferentes fuentes (Cain, 2003), y ayudas procedimentales para la revisión de los textos (Bereiter y Scardamalia, 1987). En el otro extremo de la tensión ubicamos propuestas de tareas no estructuradas, presentes sobre todo en algunos escenarios escolares, como aquellas que tienen por instrucción “escribe el cuento que te imagines” en las que los niños no encuentran elementos para apoyar su escritura, y generalmente tienen como resultados breves re-escrituras de narraciones populares en un trabajo de poca elaboración textual. Otra opción es estudiar las prácticas de escritura en los escenarios en los que se desarrollan, en sus entornos cotidianos, por ejemplo, en la escuela, en la biblioteca, en un club de lectura y de escritura. En esta vía, la teoría de la actividad señala que la escritura, los textos, son artefactos producidos por humanos, y por ende, propone estudiarlos dentro de las actividades en las que tienen lugar y son usados, en la dinámica de la interacción humana (Bazerman, 2002).

La quinta tensión refiere al número de participantes en la actividad de escritura propuesta, es decir, si se trata de un trabajo de producción textual individual, o de un texto escrito en parejas, en tríos o en grupos. Esta tensión resulta pertinente dado que tradicionalmente se estudiaba la escritura individual y a mano, lo que implicaba una tarea difícil para el investigador saber cómo conseguir desplegar los procesos detrás de la producción textual. Algunas herramientas metodológicas utilizadas para intentar develar los procesos subyacentes son:

- a) Los protocolos de pensamiento en voz alta (*Thinking –aloud protocols*) que buscan acercarse a lo que los sujetos tienen en mente antes de la escritura y mientras escriben; estos protocolos requieren de un largo entrenamiento

previo de los sujetos lo que puede resultar un recurso metodológico artificial para los niños.

b) La medición del tiempo necesario para comenzar a escribir (*Start-up times*) es decir, el tiempo entre la consigna y el inicio de la composición, medida que permitió realizar comparaciones entre diferentes grupos de sujetos y bajo diversas condiciones; este indicador trabaja bajo el presupuesto que en este lapso ocurre algún tipo de planificación del texto pero los datos obtenidos no evidencian qué clase de actividad mental es puesta en marcha.

c) Confección de borradores y notas de planificación (*planning notes*), en la que se le pide a los sujetos que planifiquen y realicen anotaciones antes de empezar la escritura del texto. Los datos obtenidos permiten aproximarse a los procesos de planificación desarrollados, sin embargo, la posibilidad del niño de utilizar este recurso podría depender de la experiencia en su escolarización para realizar diagramas o esquemas, que permitan representar un plan de escritura previo.

d) Situaciones de revisión de textos (*revisions*) que permiten realizar un seguimiento de los procesos de los escritores a través de los cambios que realizan a sus textos.

Una de las situaciones de revisión en escritura individual consiste en realizar conversatorios con los niños sobre sus escritos, procedimiento que permite mostrar la forma de operar de los niños, su perspectiva de abordaje del texto como autor y lector de su cuento, los criterios de revisión que sigue, las estrategias para buscar cómo realizar los cambios y los cambios que realiza. La forma como hemos desarrollado los conversatorios en actividades que proponen re-escrituras es la siguiente: el niño lee el texto que ha escrito y señala aspectos que desea cambiar. Luego, el niño lee el texto en voz alta mientras inicia un diálogo con el investigador sobre por qué decidió señalar algún aspecto para cambiar y cuál sería el cambio que haría; si el niño lo desea puede escribir sus nuevas ideas al lado del texto. Una vez terminado el conversatorio invitamos al niño a re-escribir su narración. En este procedimiento hemos ofrecido al niño lápices de diferentes colores para situar los momentos de revisión del texto, información que ha sido retomada para el análisis del proceso de escritura (autor, 2012).

Por su parte, la composición de narraciones grupales y el estudio de la escritura colaborativa traen nuevos interrogantes para los investigadores, posibilitan desplegar de una manera más directa los procesos de composición, al tiempo que ponen de relieve los procesos intersubjetivos que abren la pregunta sobre qué significa y exige escribir con otro; sobre esto volveremos más adelante.

La sexta tensión planteada es sobre el artefacto mediador, tradicionalmente se

ha estudiado la escritura a mano que tiene como artefactos mediadores el lápiz y el papel. Con los avances de la tecnología digital y la democratización de los recursos tecnológicos se han transformado las prácticas de escritura, las formas de relacionarnos con los otros, de construir textos y los tipos de textos. En este sentido, las investigaciones han tenido nuevos focos de interés en la relación de los niños con la tecnología digital y en trabajos colaborativos. Por ejemplo, Pifarré y Fisher (2011) investigaron sobre la composición y las estrategias de revisión en una actividad de escritura colaborativa de un texto en la wiki por niños de 9 y 10 años¹. El proyecto se desarrolla en el salón de clase y contempló tres fases desarrolladas a lo largo de 13 sesiones de aproximadamente una hora cada una. La primera fase denominada pensando juntos estaba centrada en desarrollar un dialogo colaborativo entre el grupo de niños; en la segunda los estudiantes indagan sobre el tópico en la web y escriben el borrador del texto en parejas; la tercera corresponde a la escritura colaborativa en la wiki, en la que cada pareja hace una retroalimentación y comenta el texto de las otras dos parejas de escritores del grupo. Un aspecto a resaltar es el diseño de la wiki que contemplaba dos espacios, uno llamado negociación y otro, página del grupo. En el espacio de negociación se registran las decisiones sobre la composición, una explicación sobre los cambios que realizan en el texto colaborativo y por qué los realizan. En la página del grupo, cada pareja escribe el texto.

Con respecto a esta decisión metodológica que lleva a considerar que clase de artefacto mediador proponer o tornar disponible a los niños en los escenarios de escritura que configuramos, las reflexiones de la cognición distribuida resultan provocadores. Dado que desde este abordaje se plantea que los artefactos cognitivos son transformadores de los sistemas cognitivos, más que amplificadores de las capacidades cognitivas. En este sentido, es esencial distinguir las propiedades cognitivas necesarias para manipular un artefacto del producto que se logra a través de la manipulación de ese artefacto (Hutchins, 2006, 2011). Así, no se trataría sólo de un elemento complementario en una actividad de escritura, sino de un artefacto mediador que transforma nuestras formas de escribir, de organizar las ideas y de construir textos.

La séptima tensión está relacionada con el tipo de fuente para incitar la narración en los niños, se trata de una fuente verbal, por ejemplo, otro texto escrito ya sea completo o una parte de este. Es el caso de las propuestas de componer un cierre al texto, reescribir el texto desde otras perspectivas o el uso de una matriz generativa. Otra opción es proponer fuentes multimodales que articulan la imagen y el texto como en el caso de la fuente generativa (autor, 2012). También se pueden presentar programas que articulan sonido, imagen, movimiento y texto, por ejemplo, el ambiente de programación Scratch en la que los niños tienen la posibilidad de crear narraciones de forma interactiva y compartirlas con una comunidad en línea en la que la mayoría

1 Wiki es un sitio web colaborativo en el que los usuarios pueden crear, editar, revisar o expandir contenidos para crear un texto en colaboración (Pifarré & Fisher, 2011).

de sus miembros tienen una edad entre 8 a 16 años. Brennan, Resnick y Monroy-Hernandez (2010) analizan este sitio Web de libre acceso, los proyectos compartidos por sus miembros y la comunidad en línea de Scratch para explorar cómo las diferentes formas de participación y colaboración dentro de esta comunidad pueden apoyar y mejorar las formas en que los niños y jóvenes se desarrollan como creadores de los medios interactivos.

Como ya lo conocemos, los desempeños de los niños están relacionados con las actividades que les proponemos, de ahí la importancia de realizar un análisis de lo que ellas exigen y ofrecen. Algunos desempeños en los niños que se consideran pobres derivan directamente de propuestas metodológicas que no ofrecen herramientas para la escritura, o de situaciones que no provocan interés en los niños.

Finalmente, la última tensión establecida corresponde al sentido de la tarea para los niños. En esta tensión se ubica privilegiar el objetivo del investigador o del docente en el caso de los escenarios educativos, en los que la tarea está estructurada para cumplir con los propósitos de la investigación o con propósito de evaluación. En los que generalmente el único lector del texto es el investigador con propósitos de análisis o el docente para realizar una calificación. En el otro extremo de esta tensión se ubica un reconocimiento del sentido de la actividad de composición para los propios niños, en actividades que van más allá de una colaboración para una investigación o la aceptación de ser evaluados. Actividades en los que los niños se sientan motivados y que los reconozcan como autores que tienen la capacidad de escribir textos que merecen ser compartidos y leídos por otros.

De esta manera, hemos presentado diferentes tensiones identificadas que nos ofrecen un rápido panorama sobre los estudios de producción textual de niños. Conocer este panorama puede ayudarnos a ampliar nuestra perspectiva cuando estamos planeando que tipo de actividad proponer, preguntarnos por el propósito de la actividad y las características que mejor encarnan las demandas cognitivas, sociales y relacionales de acuerdo con ese propósito. Además, que nos invitan a reflexionar sobre las implicaciones que tiene escoger situarse en uno de los lugares de las diferentes tensiones.

Una propuesta metodológica para estudiar los procesos de producción de textos narrativos

En esta investigación estudiamos la escritura colaborativa entre parejas de niños que escriben textos narrativos en el computador, en particular el interés se centró en los procesos recursivos y en las interacciones entre los niños (autor, 2017). Los procesos recursivos aluden a los movimientos durante el proceso de producción textual que implica la incrustación, suspensión y actualización de planos, funcionamiento necesario para la creación de los textos narrativos (para una reflexión sobre este concepto ver Beckstead, 2015; Corballis 2011; autor, 2014; Perinat, 2015). La interacción se estudia a través de los retos que enfrentaron los niños durante la escritura colaborativa y las estrategias que usaron en el proceso.

El estudio corresponde a un delineamiento de series de casos, cada caso está conformado por una pareja de niños que escriben juntos. La propuesta de este diseño responde al interés por realizar un seguimiento de los procesos de composición textual de los niños y no sólo del producto final. Los participantes en el estudio fueron ocho niños entre los 9,8 años y los 10,6 años que estudiaban cuarto grado de primaria en un colegio de la ciudad de Cali - Colombia. Los participantes fueron los primeros 8 niños que se propusieron como candidatos y que contaron con el apoyo de sus padres para participar. A los niños se los invitó a una sesión de presentación de la investigación y de la actividad de escritura en la que asistieron los alumnos que cursaban cuarto grado de primaria de una institución educativa.

En el Colegio donde los niños estudian, en cuarto grado de primaria empiezan sus clases sobre Wordpad, un procesador de textos básico más sencillo que el programa Microsoft Word; este último utilizado en la investigación. El profesor de sistemas del colegio ha planteado una diferencia en la enseñanza, explica que del grado primero a tercero de primaria los niños juegan en el computador, y que es en el grado cuarto que los niños empiezan a trabajar escritos en el computador. Así, se trata de un momento de transición en la que el computador deja de ser sólo una herramienta lúdica, para jugar y socializar, a convertirse en esa institución educativa en una herramienta para la transcripción de textos previamente elaborados en papel con fines de una mejor presentación y una herramienta para la composición textual. En este sentido, para los niños que participan en la investigación constituye una actividad desafiante e innovadora escribir directamente en el procesador de textos y tener acceso a internet para apoyar la escritura.

Actividad de escritura

La actividad de escritura propuesta en la investigación la diseñamos con tres propósitos: a) permitir el estudio de los procesos de producción textual; b) configurar un escenario en el que los propios niños son quienes enfrentan y resuelven los retos de la escritura colaborativa; y c) proponer una actividad con sentido para los niños, en la que ellos estuvieron motivados a participar durante todos los encuentros. Por esta razón, decidimos que la actividad girase en torno a la construcción de un libro de cuentos a ser publicado y compartido con lectores, en los que los niños son los autores, ilustradores y editores.

La actividad de escritura se desarrolló durante 10 sesiones con una duración aproximada de dos horas cada una, distribuidos de la siguiente manera: 8 sesiones para el trabajo de escritura conjunta de cada pareja de niños, a quienes se les propuso escribir dos cuentos para el libro y una invitación para que otros niños también se animaran a escribir; una reunión grupal entre los niños participantes para decidir el título del libro, orden de presentación de los textos, aspectos de edición generales y diseñar la carátula; y finalmente el lanzamiento del libro en el que los niños presentan sus cuentos y hablan sobre la experiencia de escribir con otro.

La actividad es una propuesta semiestructurada en la que se presentan consignas de trabajo que guían las sesiones, pero al tiempo es dejado bajo la autonomía de los niños la organización del trabajo de escritura. Esta decisión metodológica que reconoce la importancia de la autonomía de los niños, de sus decisiones y de la autorregulación permitió avanzar en el conocimiento de los procesos de producción textual, de la exigencia de escribir con otro, del lugar de las contradicciones, los conflictos y la toma de decisiones en un texto de autoría conjunta, así como del lugar del computador como artefacto mediador en los procesos de composición textual.

Para la escritura de los textos propusimos dos “fuentes generativas”, se trata de una imagen con dos enunciados, adaptación de dos obras de Van Allsburg (1999). Esta selección se realiza a partir de los análisis de los elementos semióticos icónicos y lingüísticos contenidos en la fuente, como desde el reconocimiento que se trata de una herramienta potente que posibilita a los niños entrar en la ficción y construir diferentes narraciones (autor, 2012). Las fuentes generativas utilizadas ofrecen una información sobre los ejes de la narración: sujeto, tiempo y espacio, sin embargo, dado su carácter artístico no determinan una lectura, sino que instigan a interrogarse desde el mundo de la ficción sobre aquello que ocurre abriendo espacios para múltiples interpretaciones y así un espacio para la creación.

La consigna de escritura inicial ofrecida a los niños que acompaña la fuente generativa explicita los siguientes aspectos: a) tendrán lectores reales: otros niños, estudiantes

universitarios y profesores; b) se trata de lectores competentes, es decir, no deben bajar la calidad narrativa en un intento de realizar un texto simple para un lector poco preparado; c) la consigna los sitúa como escritores competentes, pueden y saben hacer; d) los lectores no conocen la imagen a partir de la que construyen el cuento, solo tienen acceso a la historia a través de lo escrito; y e) con sus escritos están contribuyendo para que otros niños aprendan y se animen a escribir. De igual manera, los niños desde el principio conocen que sus textos conformarán un libro de cuentos a ser publicado, que en la biblioteca del colegio estará disponible un ejemplar y que cada uno tendrá también un ejemplar.

También en la actividad de escritura se presentó un fragmento de un vídeo en YouTube de una entrevista realizada al escritor Gabriel García Márquez sobre su proceso de escritura, en la que habla sobre como él compartía sus escritos con amigos, la importancia de los lectores en la producción textual y el proceso de revisión. Un aspecto importante es que el niño pueda dar sentido a la solicitud de revisar su texto, al considerar que reescribir no es una tarea de novatos o que implica una valoración negativa sobre el texto, sino por el contrario que es un proceso fundamental en la escritura. Por estas razones, se explicita que quienes saben escribir, los autores expertos, conocen que su primera producción no es definitiva han de volver varias veces sobre su propio texto. En este sentido, la propuesta para los niños de la escritura de cuentos para un libro a compartir con otros.

Tabla 2. Características de la actividad de escritura propuesta

1	Tipo de registro semiótico	Producción de narraciones escritas en las que los niños ilustran sus escritos con imágenes o diagramas realizados de forma digital. Los niños utilizan los recursos de la escritura digital para realizar la edición del texto.
2	Focalización del estudio	Estudio del proceso de producción textual, analizamos las interacciones entre los niños y la forma como van configurando el texto escrito. Con este propósito registramos la información a través del programa Camtasia que arroja un vídeo de lo que aparece en la pantalla del computador mientras los niños trabajan, del discurso de los niños y la imagen que de ellos alcanza a capturar la cámara web. Completamos el registro con filmación en video cámara para tener información sobre los movimientos corporales y gestos de los niños.

3	Tipo de referente para valorar los textos	La investigación sitúa como referente el propio proceso del niño, se comparan en particular los retos y las estrategias en los diferentes momentos durante la escritura colaborativa. De igual modo, se realiza un seguimiento de los procesos recursivos durante las 8 sesiones de escritura colaborativa.
4	Estructuración de las tareas	Tarea semi-estructurada: Combinación de aspectos pautados por el investigador con un espacio no determinado para que los propios niños enfrenten los retos de la escritura colaborativa y develen sus estrategias.
5	Participantes	Producción de narraciones en parejas de niños a lo largo de 8 sesiones.
6	Artefacto mediador	Escritura mediada por la tecnología digital, en particular por el computador. Los niños escriben directamente en el programa MS Word, tienen acceso a Internet y a otros programas de uso frecuente como Paint.
7	Tipo de fuente para incitar la narración	Fuentes multimodales: Para incitar la escritura se presentan dos fuentes generativas – discurso escrito e imagen-, y vídeo – sonido, discurso oral e imagen-.
8	Sentido de la tarea para los niños	Reconocimiento del sentido de la actividad para el niño. Diferentes propósitos confluyen en la actividad: para los niños la escritura del libro de cuentos y el disfrute de cada encuentro; y para la investigadora el estudio de los procesos de producción textual.

La metodología propuesta considera una actividad semi-estructurada, la posibilidad de los niños de decidir y querer participar en la investigación, de decidir con quien trabajar y una actividad de escritura que los sitúa en sus capacidades como escritores para la construcción de un libro a ser publicado. Es decir, un libro que se une al entramado de textos y literatura de nuestro acervo cultural para ser compartido con otros y tener lectores reales. Esta propuesta permite a los niños configurar sus propias dinámicas, reconocer la diversidad en las composiciones narrativas, manifestar las diferentes trayectorias y ritmos de trabajo, lo que favorece una mayor comprensión

de los niños y sus desarrollos. Así, creamos un escenario que motiva y problematiza las competencias de escritura y el trabajo conjunto, un espacio que propone desafíos para ser resueltos por los propios niños. Al igual que permitió conocer como cada pareja de niños escritores configura ritmos y dinámicas de producción textual diferentes.

En los análisis de la investigación se escogió una pareja de niñas para hacer el seguimiento en profundidad del proceso de escritura colaborativa. Se consideraron tres niveles de análisis: primero, una caracterización de las posiciones con las que emprendieron la escritura conjunta; segundo, los retos que enfrentaron y las estrategias que usaron en sus interacciones en la actividad de escritura colaborativa; y tercero, la recursividad en el proceso de producción textual. Los análisis mostraron diversas formas como las niñas asumen las disonancias y los conflictos que se presentaron durante sus interacciones, así como las estrategias utilizadas para enfrentar las exigencias de la autoría conjunta y las divergencias entre sus posiciones. De esta forma, identificamos las transformaciones en las configuraciones de interacción establecidas durante el proceso de escritura. También los análisis permitieron reconocer los movimientos recursivos entre planos mentales y discursivos, así como algunas de sus funciones en el proceso de producción textual relacionadas con la escritura del texto narrativo, el lugar del juego y las acciones alternas en la actividad, la posibilidad de re-situar o actualizar un conflicto y el uso de la tecnología digital.²

Algunas consideraciones finales

Es fundamental tanto en la práctica pedagógica como en la investigación reflexionar sobre las actividades, consignas y propuestas que ofrecemos a los niños para la producción textual. En este sentido, es importante preguntarnos: ¿qué elementos ofrece y exige el escenario de escritura que estamos creando para la composición de las narraciones de los niños? ¿Cómo el escenario propuesto posibilita el despliegue de las capacidades de los niños como escritores?. Nuestra intención es abrir un espacio de reflexión, en el que pensemos sobre las implicaciones subyacentes de escoger las características que configuran la actividad de escritura. Además, reconocemos que detrás de nuestras decisiones metodológicas están las concepciones de ciencia, niño, desarrollo, lenguaje y escritura.

Como una provocación para la reflexión retomamos las palabras de Campos – Ramos y Barbato (2014, p. 157): “Nas pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento e outras áreas do conhecimento, as crianças foram mais consideradas como objetos do que

² Una información detallada de los análisis y los resultados de la investigación puede ser consultada en autor, 2017; autor, 2016; autor, en prensa.

sujetos, sendo mais observadas do que escutadas”. Las autoras cuestionan el lugar de la participación de los niños en las investigaciones, resaltan la importancia de reconocer la perspectiva y la voz de los niños, así como de reconocerlos como sujetos con saber.

En nuestra investigación, la comprensión de los niños como sujetos con saber, poder de decisión y agentes de su acción nos llevó a tomar la decisión que los niños se postularan como candidatos para participar en la investigación, es decir, una autoselección desde el cumplimiento de ciertos criterios – edad, grado escolar y disponibilidad para participar en las sesiones. Al igual que la organización de las parejas de niños escritores en la que los niños tuvieron voz y poder de decisión al expresar con quienes querían trabajar. En este mismo sentido, está la propuesta semiestructurada en la que los mismos niños configuran sus dinámicas de trabajo y resuelven los retos del proceso de composición, que incluyen: a) retos de la gestión de la actividad conjunta – manejo de desacuerdos y conflictos, toma de decisiones, ritmos y dinámica de trabajo, distribución de funciones; b) retos propios del género discursivo, texto narrativo; y c) Retos relacionados con la escritura digital y uso del computador. Escuchar a los niños cuando escriben juntos y reconocerlos como escritores genera otras formas de construir conocimiento.

En nuestra investigación propusimos un primer momento de contextualización desde el interés por conocer las prácticas de escritura y de uso del computador tanto en el ambiente escolar como familiar, marco de referencia para comprender las diferentes situaciones y fenómenos que tienen lugar durante los procesos de producción textual. En esta misma vía, resaltamos la importancia de considerar la escritura y la lectura como prácticas sociales, al igual que reconocer las especificidades del género discursivo, las exigencias de los diferentes tipos de escritura dependiendo de la herramienta mediadora y las convenciones en las comunidades discursivas. También desde esta perspectiva de abordaje, una pregunta pertinente es la de comprender cuáles son los escenarios y las condiciones en las que los niños se van apropiando de la escritura, la posibilidad de asumirse como escritores y producir textos para compartir e incidir en su contexto, más allá del cumplimiento de una tarea escolar y un logro académico.

Por otra parte, la escritura colaborativa exige a los niños verbalizar las operaciones que desarrollan que de otra forma se mantendrían encubiertas. Al tiempo que es una actividad más próxima al contexto cotidiano porque son necesarias las interacciones verbales para que los niños lleguen a acuerdos y construyan sus textos (Camps, 1992; Englert, Mariage & Dunsmore, 2008; autor, en prensa). De ahí, que se constituya en una excelente vía metodológica tanto para el estudio de la escritura como para propuestas pedagógicas en escenarios educativos. Es preciso reconocer que la escritura colaborativa configura una dinámica propia, en la que resaltamos el lugar de las contradicciones y los diferentes puntos de vista en la actividad de composición

textual. Escribir con otro tiene nuevas exigencias en comparación con la escritura individual, tales como expresar y argumentar los puntos de vista, reconocer y aprender a asumir la diferencia entre ellos, llegar a acuerdos de tal forma que ambos escritores se sientan autores de la construcción conjunta. Así, la escritura conjunta favorece el reconocimiento de las demandas cognitivas y sociales en la composición escrita de textos.

Otro punto central en nuestra propuesta metodológica es la mediación del computador en el proceso de producción textual. El uso de la tecnología digital en nuestra cotidianidad y las transformaciones que ha favorecido en nuestras relaciones con los otros, en las prácticas de lectura y escritura, nos llevan a preguntarnos cómo se ha transformado la escritura, cómo es la producción textual en los niños mediada por el computador, cómo se transforman nuestras formas de pensamiento y cómo se van transformando las prácticas educativas para incorporar el uso de esta tecnología; preguntas que nos estamos planteando y nos motivan a continuar investigando.

Para finalizar, cada propuesta metodológica es una construcción de la propia investigación, en relación con la comprensión del objeto de estudio, las perspectivas conceptuales asumidas, así como aspectos logísticos y de financiación. El panorama ofrecido a través de las tensiones recuerda la diversidad de opciones metodológicas y nos invita a ser más conscientes de las implicaciones de nuestras decisiones. Como ya lo sabemos, estas decisiones metodológicas son fundamentales porque de ellas dependerán la posibilidad de desplegar ciertos desempeños, la lectura del corpus de informaciones y nuestras conclusiones.

Referencias

Bazerman, C. (2002). What Is Not Institutionally Visible Does Not Count: The Problem of Making Activity Assessable, Accountable, and Plannable, In C. Bazerman & D. R. Rusell (Eds.), *Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives. Perspectives on Writing* (pp. 428 - 482). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity. Retrieved from http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/

Beckstead, Z. (2015). Introduction: Entering the Recursive Realm. In *Cultural psychology of recursive processes* (pp. xi - xxxi). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*.

Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Blanche – Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Brennan, K.; Monroy-Hernández, A. & Resnick, M. (2010). Making projects, making friends: Online community as a catalyst for interactive media creation. *New Directions for Youth Development*, 128, 75 - 83. Recuperado el 1 agosto, 2015, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/yd.377/abstract>.

Bresson, F. & De Schonen, S. (1984). El desarrollo. “los Problemas que plantea hoy en día su estudio”. En R. Puche (Comp.). *Después de Piaget*. Cali: CLEPS Ediciones, 213 – 226.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Cain, K. (2003). Text comprehension and its relations to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335 – 351.

Calsamiglia, H. (1994). Usos orales: el estudio del discurso oral. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 12, 18 – 28.

Calsamiglia, H. & Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Campos – Ramos, P & Barbato, S. (2014). Participação de crianças em pesquisas: Uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia*, 19 (3), 157-238.

Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65 – 81.

Cassany, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Corballis, M. (2011). *The recursive mind: The origins of human language, thought, and civilization*. New Jersey: Princeton University Press.

Cook-Gumperz, J. & Green, J. (1986). A sense of story: influences on children's storytelling ability. In D. TANNEN (Eds.) *Coherence in spoken and written discourse*. Norwood, NJ: Ablex.

autor (2017).

autor (2016)

autor (2014).

autor (2012).

autor (en prensa).

Englert, C.; Mariage, T.; Dunsmore, K. (2008). Tenets of Sociocultural Theory in Writing Instruction Research. In C. Macarthur; S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 208 - 221). New York: The Guilford Press.

Hickmann, M. & Schneider, P. (2000). Cohesion and coherencia anomalies and their effects on children's referent introduction in narrative retell. In M. Perkins & S. Howard (Eds.). *New Directions in Language Development and Disorders* (251-260). New York, NY: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

Hutchins, E. (2006). The distributed cognition perspective on human interaction. In N. J. Enfield & S. C. Levinson (Eds.). *Roots of human sociality: Culture, cognition and interaction* (375-398). Oxford: Berg Publishers.

Hutchins, E. (2011). Enaction, Imagination, and insight. In J. Stewart; O. Gappene & E. Di Paolo (Eds.). *Enaction: Towards a New Paradigm in Cognitive Science* (pp. 425-450). Cambridge, MA: The MIT Press.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241-267.

Levy, E. (2003). The roots of coherence in discourse. *Human Development*, 46, 169 - 188.

McCutchen, D. (1995). Cognitive Processes in Children's Writing: Developmental and Individual Differences. *Issues in Education*, 1 (2), 123 - 160.

Ong, W. (1999). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Orozco, B. & Correa, M. (2001). *Informe técnico investigación Intención y Conflicto en la escritura de textos narrativos: un estudio con niños de 8-10 años*. Santiago de Cali: COLCIENCIAS.

Orozco, B.; Correa, M.; Conde, E.; Hurtado, R. (2002). *Informe técnico de la investigación Relación contractual narrador - narratario en la escritura de textos narrativos: un estudio con niños de 8-10 años*. Santiago de Cali: COLCIENCIAS.

Perinat, A. (2015). Multiple Presences of Recursivity. In Z. Beckstead (Ed.), *Cultural psychology of recursive processes* (pp. 1 - 21). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Pifarré, M. & Fisher, R. (2011). Breaking up the writing process: how wikis can support understanding the composition and revision strategies of young writers. *Language and Education*, 25 (5), 451- 466.

Rocha, G. & Costa Val, M. (2003). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto. O sujeito-autor. Minas Gerais: Autêntica.

Scinto, L. (1986). *Written language and Psychological Development*. Orlando: Academic Press.

Scribner, S. & Cole, M. (1981) *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Ma: Harvard UP.

Severinson Eklundh, K. & Kollberg, P. (1996). A computer tool and framework for analyzing online revisions. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 163-188). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.

Schultz, K. (2006). Qualitative Research on Writing. In C. Macarthur; S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 357-373). New York: The Guilford Press.

Van Allsburg, C. (1999). *Los misterios del señor Burdick*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vygotski, L. (1982). Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. En *Obras escogidas*. Volumen II (pp. 181 -285). Madrid: Visor.

Diana de Castro: É Professora do Instituto de Psicologia da Universidad del Valle, coordenadora e pesquisadora do Grupo Lenguaje, Cognición y Educación do Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura da Universidad del Valle, Cali - Colômbia. Doutora em Psicologia, em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília. Mestre em Psicologia do desenvolvimento cognitivo da Universidad del Valle, Cali - Colômbia. Pesquisadora do Grupo Pensamento e Cultura da Universidade de Brasília. decastrodaza@gmail.com.